

2 Pomen izobraževanja v družbi prihodnosti

Andreja Barle in Nada Trunk Širca

Izobraževanje postaja vse bolj pomembno področje politike z vidika družbenega in ne le individualnega razvoja, saj lahko pripomore k boljšemu razumevanju in spodbujanju gospodarske rasti, izboljšanju socialne kohezije in zmanjševanju družbenih neenakosti ter s tem k večji družbeni blaginji. Ker pa je izobraževanje v družbi znanja vse bolj pomembno, se srečuje z različnimi izzivi. Te lahko razvrstimo med širše družbene, politične in gospodarske izzive ter izzive, za katere se šteje, da izvirajo iz izobraževalnih sistemov. Spopadanje s temi izzivi pa je zelo kompleksno.

Ob prednostih, ki jih prinaša globalizacija, bo treba tudi v okviru izobraževalne politike najti odgovore na naslednje izzive:

- kako dvigniti izobrazbeno raven prebivalstva in usposobljenost delovne sile,
- kako preseči težave, ki jih povzroča demografska slika (staranje populacije),
- kako oblikovati ustrezno politiko vključevanja za imigrante, ter predvsem
- kako preseči socialno polarizacijo – povečevanje neenakosti in revščine (pri določenih delih prebivalstva), zmanjšanje socialne mobilnosti in za Evropo dokaj visoko stopnjo otroške revščine.

Velja opozoriti vsaj še na izjemno hitrost kopičenja novega znanja, kjer pa se zdi, da Evropa vse bolj zaostaja in čuti vse večji primanjkljaj v primerjavi z ZDA, Japonsko ali drugimi hitro rastočimi ekonomijami, predvsem na področju prenosa novega znanja v uporabo, v tehnologijo. Zdi se, da zato obstaja skrb, da bo zaradi večjih investicij in boljših možnosti za poklicni razvoj, prišlo do bega raziskovalcev iz Evrope. Obstaja veliko vprašanje, kakšne so možnosti za načrtno ciljanje raziskav in ustrezno akumulacijo vlaganj na področje raziskovanja ter za spodbujanje ustvarjalnih potencialov mladih Evropejcev. To vprašanje je še

bolj pomembno, ker se zdi, da bo družba prihodnosti temeljila ravno na ustvarjalnosti in sposobnosti ustvarjanja in uporabe novega znanja.

Teoretski pogledi na vpliv izobraževanja na družbeni razvoj

Eno od osrednjih vprašanj, s katerimi se sooča Evropska unija in tudi drugi deli sveta, so naraščajoči stroški za področje vzgoje in izobraževanja. Naraščajoči stroški so v državah v razvoju povezani z vse večjim številom vključenih v obvezno in srednješolsko izobraževanje, v evropskih državah pa s podaljševanjem šolanja na visokošolski ravni in s podaljševanjem izobraževanja v celotnem življenjskem poteku, življenjski dobi posameznika. Neposredno z navedenim pojavom je povezano vprašanje, kolikšna in kakšna je vloga države pri zagotavljanju pogojev za izobraževanje in šolanje, kakšno je razmerje med izobraževanjem kot javnim oziroma privatnim dobrim ter predvsem, ali je podaljševanje šolanja in praktično neskončnost izobraževanja sploh potreba časa, gospodarstva, posameznika, družbe, itd.

Na videz je odgovor na dlani. Dinamizem družbe znanja je zasnovan ravno na znanju, zato je več kot očitna obveza vsake družbe, da vlaga v znanje, v pridobivanje in ustvarjanje novega znanja. Toda, ali morda ne gre samo za eno mitskih predstav sodobne družbe, ki je bila oblikovana bolj za ohranjanje socialnega miru in ne izhaja iz resnične potrebe oziroma ali vse več vse bolj izobraženih posameznikov res toliko pripeva k družbenemu bogastvu?

Carvalho (2007) opozarja, da globalizacija pomembno vpliva na spreminjene načine delovanja družbenih struktur in institucij. Pri tem opozarja predvsem na vpliv globalizacije na delovna mesta za nizko usposobljeno delovno silo. Prav ta delovna mesta so najbolj izpostavljena možnostim selitve na tiste dele sveta, kjer je nizko izobražene in usposobljene delovne sile veliko in je zato poceni. Hkrati je mogoče že v tem času zaznati intenzivne migracijske tokove, ki se bodo pod vplivom globalizacije še povečali. Ne nazadnje ni mogoče zanemariti niti sprememb, ki se napovedujejo na področju rabe energije, naravnih virov ter klimatskih sprememb. Zdi se, da bodo ravno zadnje navedeni procesi odločilno vplivali na gospodarske in tudi druge procese sodobnih družb.

Dvig izobrazbene ravni naj bi bil pomemben tako na družbeni, kot osebni ravni. Vsako dodatno leto izobraževanja naj bi v povprečju dvignilo plačo posamezniku za 5–15 % (Psacharopoulos and Patrinos v Kopman, 2007).

Med avtorji, ki so predstavili večplasten model učinkov formalnega

izobraževanja/šolanja na posameznika, velja omeniti Pallasa (2000). Avtor se osredotoča na učinke formalnega izobraževanja/šolanja in poudarja, da je sicer mogoče opazovati več učinkov šolanja na življenje ljudi, vendar so najbolj izpostavljeni ravno učniki na zaposlovanje. Pallas poudarja, da je veliko učnikov, ki se vežejo na zaposlovanje skritih, da so posredni itd., zato dejanskega obsega teh učinkov pogosto tudi ni moč čisto dobro proučiti. Največkrat je izpostavljeno, da ima posameznik z višjo stopnjo izobrazbe več možnosti, da dobi bolje plačano zaposlitev. Pallas nato razdeli učnike na vplive šolanja na kognitivni razvoj posameznika, na socialno-ekonomske učinke ter na učinke povezane s posameznikovim psihičnim in fizičnim zdravjem.

Chabbott in Ramirez (2000) poudarjata, da zveze med stopnjo izobrazbe, večjo produktivnostjo ter bolj k demokratičnim vrednotam usmerjenimi posamezniki še ne dokazujejo, da dvig izobrazbene ravni prebivalstva avtomatično prispeva k tudi večji ekonomski moči in večji demokratičnosti družbe. Na ravni posameznika je mogoče dokazati pozitivne vplive stopnje izobrazbe na višino plače, toda vprašljivo je, ali je višina plače odraz večje produktivnosti – ali je torej plača lahko kazalnik večje produktivnosti. Prav tako je mogoče dokazati povezanost med visoko izobraženostjo in politično aktivnostjo, povezava med stopnjo izobraženosti in bolj demokratično, bolj tolerantno orientacijo, pa ni tako enoznačna.

Chabbott in Ramirez (2000) dokazujeta, da je odnos med izobraževanjem in družbenim razvojem kompleksen in večplasten. Zdi se, da je dolžina šolanja posameznika povezana z višino njegove plače, z njegovo politično aktivnostjo, stališči in vrednotami. Vendar pa se ni mogoče enoznačno opredeliti o obsegu vpliva ter o vplivu še drugih dejavnikov na povezanost med navedenimi spremenljivkami.

Še teže je opredeliti učinke edukacije na ekonomski, politični in kulturni razvoj določene družbe. Zdi se, da je množično izobraževanje imelo vpliv na družbeni razvoj, vendar ni jasno, kateri deli, kakšno izobraževanje, katere vrste izobraževanja k družbenemu razvoju prispevajo največ. Podobno je, kadar govorimo o učinku razvoja, napredka na izobraževanje.

Vpliv socialno-ekonomskih dejavnikov na področje izobraževanja

Analize OECD (2008) kažejo, da se najbolj očitne spremembe na področju izobraževanja kažejo že v obsegu populacije, ki je vključena v šolanje. V vseh državah EU narašča število šolajočih, tudi na terciarni

ravni. Povečanje izobrazbene ravni je tudi eden od ciljev EU. Toda ob večji vključenosti starostne kohorte hkrati drastično pada obseg (absolutno število) populacije v določenem starostnem obdobju (OECD 2008). Prav zato se že soočamo s posledicami »starajoče se populacije« oziroma manjšega naravnega prirasta. Absolutno zmanjševanje šolarjoče se populacije vpliva na zmanjševanje števila učiteljskega kadra, nekatere države se soočajo z zapiranjem šol. V terciarnem izobraževanju padec števila populacije v določenem starostnem obdobju ni bil zaznaven predvsem zato, ker se je hkrati povečal obseg populacije, ki se v terciarno izobraževanje sploh vključuje. Poudariti pa velja, da se v nekaterih državah, kjer je bil večji obseg populacije vključen v terciarno izobraževanje (že v preteklih letih blizu cilja EU tj. 40 % populacije v določenem starostnem obdobju), že kažejo nekateri učinki (kot npr. borba za študente, OECD 2008).

Ob številkah, ki govorijo v prid obsegu določene starostne kohorte ki se šola, je zanimivo dejstvo, da je množično šolanje danes soočeno s številnimi izzivi. Kriza šole naj bi se odražala v protislovnosti med obveznostjo in podaljševanjem šolanja ter nezmožnostjo šole, da uresniči številne družbene naloge. Zdi se, da so naloge, ki naj bi jih opravila šola, ujete v številna protislovja, ki se kažejo tudi v vse večjem in globljem prepadu med demokratičnimi, univerzalnimi cilji množičnega šolanja ter vse večjim številom tistih, ki predčasno zapuščajo šolo oziroma programa v katerega so vpisani, nikoli ne dokončajo. Nedokončanje študija je eden večjih problemov terciarnega izobraževanja.

Ob zahtevah po višanju izobrazbene ravni, padcu absolutnega števila mladih v določenih starostnih kohortah, se izobraževalne politike srečujejo z vprašanjem migracij. Migracijski tokovi, ki naj bi označevali že sedanjio družbo in še bolj družbo prihodnosti, zahtevajo precejšnje spremembe v izobraževalni politiki, tako na področju zagotavljanja ustrezne izobrazbene ravni priseljencem, kot tudi na področju vsebinske zasnovanosti izobraževanja. Povečevanje števila prebivalstva na območjih, kjer je izobrazbena raven prebivalstva nizka in praviloma izobraževanje še vedno ni zagotovljeno vsem prebivalcem, pomeni velik izziv za načrtovanje izobraževalne politike v globalnem svetu. Formalno izobraževanje, ki ga lahko enačimo s šolanjem, je bilo v evropski tradiciji močno povezano z nacionalno državo in je na tem temeljila tudi politika oblikovanja vsebine izobraževanja, jezikovnih politik povezanih z vprašanjem učnega jezika ipd. Posebej pomembna se zdijo tovrstna vprašanja ravno na terciarnem izobraževanju. Migracijski tokovi še posebej

intenzivno odpirajo navedena vprašanja. Nadaljnji razvoj visokega šolstva je še posebej povezan z vprašanjem povezovanja šolanja z nacionalno državo. V zgodovini je bila povezanost visokošolskega sektorja najprej malo povezana z nacionalno državo, kasneje se je ta vez neposredno okrepila in je bilo visoko šolstvo dojeto kot stvar konkurenčnosti nacionalne države, še posebej v družbi znanja, kjer znanje predstavlja osrednji dejavnik ustvarjanja nove vrednosti. V prihodnosti se odpira vprašanje, kako vzpostaviti odnos med visokim šolstvom, nacionalno državo ter sodelovanjem v mrežah ustvarjanja novega znanja, ki bodo očitno vse bolj transnacionalne. Obstaja nevarnost, da bodo transnacionalne mreže vključevale samo določene subjekte in s tem povečale neenakost na ravni svetovnega razvoja. Navedeno zaostruje tudi vprašanje, koliko in v kakšni meri je financiranje visokega šolstva javno dobro nacionalne države.

Migracije odpirajo tudi številna vprašanja z vidika družbene (ne)enakosti. Postavlja se vprašanje, koliko formalno izobraževanje v takih razmerah postaja prostor potenciranja družbene neenakosti – predvsem na področju pridobivanja kulturnega in socialnega kapitala. Vsaka izobraževalna politika je namreč izpostavljena vprašanjem zagotoviti možnost uspešnega šolanja vsem v družbah, kjer se odvijajo intenzivni urbanizacijski ali pa migracijski tokovi in kjer pogosto ni zagotovljene infrastruktura bivanja in so potrpane socialne mreže, ki blažijo eksistenčno ogroženost družin.

Učniki migracijskih tokov so še posebej kompleksni na terciarni ravni, saj se tu ne odražajo samo kot vprašanje, povezano z dvigom izobrazbene ravni, temveč gre za vprašanje kako vključevati študente z različnimi socialno ekonomskimi in etičnimi ozadji v pedagoški proces (zlasti če je število študentov na posamični letnik veliko). Pojavlja se vprašanje prehodnosti, v kolikor se bodo pojavljale težnje po študiju v določenem programu v različnih državah, pa tudi vprašanja povezana z študijskimi možnostmi in priložnostmi, ki jih posamična država v času študija zagotavlja in s tem povezano vprašanje bega možganov.

Naslednje vprašanje povezano z demografskimi gibanji je zagotovo starajoča se populacija, ki zaostruje vprašanje razumevanja vseživljenjskega učenja. Pojem vseživljenjskega učenja se je oblikoval že v sedemdesetih letih 20. stoletja, ko je bila pričakovana življenjska doba še mnogo krajša in je bil zato povezan predvsem z raznimi oblikami dopolnilnega usposabljanja. Podaljševanje življenjske dobe vpliva tudi izobraževalne potrebe na tem področju. Zdi se, da bo nujen razmislek

o vlogi in pomenu vseživljenjskega učenja za potrebe delovnega mesta, iskanja ponovne vključitve v svet dela, zapolnitve smisla življenja v izobraževanju (tako v času starosti, kot tudi v obdobjih nezaposlenosti).

Zmanjšanje števila mladih, podaljševanje šolanja ter hkrati povečan obseg generacije po 65. letu, pa zahteva predvsem redefinicijo pojmov, kot so: vstop v svet dela, delovna doba, predvsem pa ponoven premislek o strogi delitvi na dobo (čas) šolanja in dobo zaposlovanja, saj je jasno, da bo zaposlitev postajala vse bolj redka dobrina in da podaljševanje šolanja v nedogled ni mogoče. Prav zato bo verjetno treba iskati oblike bolj fleksibilnih prehodov v svet dela in nazaj v izobraževanje tako v začetku kariere, kot tudi v obdobju zaključevanja poklicne kariere. Vprašanje, do kdaj je mogoče s podaljševanjem izobraževanja zavlačevati vstop mladih v svet dela, bo postajalo vse bolj aktualno, zato verjetno potrebujemo oblikovanje bolj fleksibilnih modelov izobraževanja, ki bodo zagotavljali večjo, bolj naravno povezanost med šolo in svetom dela.

Ob vprašanju podaljševanja šolanja se postavlja tudi vprašanje umeščenosti poklicnega izobraževanja na sekundarni ravni. Koliko in kakšnega je sploh še smiselno ohranjati, ter po drugi strani, do kod je moč podaljševati šolanje, ki je povsem ločeno od dela oziroma podaljševati izobraževanje v družbah, kjer sta sfera dela in šolanja povsem ločeni.

Ob vprašanju dolžine šolanja in načinov vstopa v svet dela, se zgotovo poraja tudi vprašanje negotovosti zaposlitev oziroma razumevanju zaposlitve v sedanjem kontekstu. Raziskovalci (Rifkin 2004; OECD 2008) opozarjajo, da je redefinicija pojma zaposlenosti nujna. Prav tako naj bi bilo eno od neizbežnih določil prihodnosti stalno menjavanje obdobja zaposlenosti in brezposelnosti in bistveno zmanjšane varnosti na trgu dela. Če je temu tako, bo nujen premislek o tem, kako tesna naj bo navezanost izobraževanja na pripravo za vstop v svet dela. Katera znanja so tista, ki bodo posamezniku pomagala k čim bolj prožnemu preklapljanju iz sveta zaposlenosti v iskanje nove zaposlitve. Pomembno vprašanje izobraževalne politike bo, kako se spopadati z negotovostjo na trgu dela. Predvsem pa, kako zagotoviti naravne prehode iz sveta šolanja v svet dela in obratno. Zdi se, da tako stroga delitev na svet šolanja in svet dela (še posebej na terciarni ravni) v prihodnosti ne bo mogoča.

Eno od pomembnih vprašanj izobraževalne politike je tudi, katera so znanja, ki jih je treba posredovati mlajši generaciji. Šola je v preteklosti poznala potrebe učencev, izobraževalna vsebina pa je bila neke vrste obljuba in zagotovilo, da bodo učenci z osvojenim znanjem lahko tudi nekaj dosegli (da bodo to znanje potrebovali, da bodo to znanje lahko

uporabljali kot orodje). Osvajanje znanja je bilo jasno določeno, sistematično nadgrajevano. Danes že pogled na internetno stran dokazuje, da je vstopov v neko znanje lahko zelo veliko. Odgovornost za oblikovanje znanja pripada učencu (katera vedenja bo pridobil, po kakšnem zaporedju). Razlika med načinom osvajanja nekoč in danes, je torej bistvena. Včasih je šola lahko posredovala znanje kot orodje, danes lahko posreduje vedenje o tem, kako informacije povezati v znanje, ki bo lahko uporabno orodje (Kress 2006).

Spremembe zahtevajo ponovne premisleke tako o konceptih osvajanja, kot posredovanja znanja, o načinih vrednotenja znanja. Zagotovo bodo novi koncepti osvajanja in posredovanja znanja zahtevali tudi spremembe v organizaciji šole, spremembo odnosov avtoritete in moči, avtonomije in odgovornosti. Pedagoški procesi preprosto ne bodo mogli več potekati na osnovi podrejanja razuma verovanju. Zdi se, da bodo morali premisleki o novih konceptih osvajanja in posredovanja znanja vključevati tudi del utopične dimenzije, ker je, kot pravi Halpin (2006), svet brez vizije, brez utopije preveč instrumentalen, je samo realizem, mrtvilo, ki te umori, zato je nujno zagotoviti prostor za imaginacijo.

Ob trenutno aktualiziranih vprašanih klimatskih sprememb ter rabe energije, se največkrat ponavlja pobuda, da bi dopolnjevali učne načrte in predmetnike z navedenimi dimenzijami in znanji. Toda zdi se, da je za prihodnost vsaj enako pomembno razvijati znanja, razvijati ustvarjalno in kritično mišljenje, ki bo omogočalo iskanje novih virov energije, oblikovanje novih načinov življenja, ne pa samo polniti predmetnike z vedno novimi vsebinami. Tudi sicer je eno od osrednjih vprašanj izobraževalne politike, katere vsebine in znanja posredovati v družbi znanja oziroma v družbi, katere gospodarstvo temelji na izumih in inovacijah.

Spremenjena vloga znanja vpliva na spremembe tudi v pojmovanju in načinu umeščanja šolskega znanja v predmetnike in učne načrte. Poudarjanje uporabnega znanja je do neke mere zagotovo smiselno. Problematična pa tovrstna stališča postanejo tisti trenutek, ko jih interpretiramo tako, da v šolskem načrtu izobraževanja ne sme biti prav ničesar, kar ni neposredno »uporabno«. Znanje se tako v sodobnem času vse pre pogosto znajde v položaju, da se lahko legitimira le s tem, da je, ali da postane instrumentalno znanje, in se ob tem pozablja, da kompleksnih ciljev edukacije pač ni mogoče reducirati samo na instrumentalnost, ne da bi jo ogrozili v temeljih. Izobrazba po svoji naravi ni le funkcionalna moč, ampak je moč analitičnega (tj. kritičnega) prepoznavanja in preseganja (Young in Muller 2007).

Ne nazadnje velja omeniti, da bo posebej za terciarno izobraževanje pomemben razmislek o centrih ustvarjanja in posredovanja novega znanja. Zdi se, da množičnost terciarnega izobraževanja potencira terciarno izobraževanje samo kot posredovalnico postuliranega znanja (Bourdieu 2004). Morda se prav zato vse visokošolske ustanove diferencirajo glede na tiste, ki še ohranjajo etiko udeležенosti študentov tudi pri ustvarjanju novega znanja in tiste, ki so (ravno zaradi množičnosti šolanja) pristale na ponotranjene modela srednješolskega izobraževanja, ki temelji na bolj ali manj instrumentalnem posredovanju znanja. Na navedeno problematiko je že pred desetletjem opozoril Gibbons et al. (1994). Čeprav je navedena opozorila treba jemati z določeno mero previdnosti, saj so bila oblikovana na osnovi izkušenj z raziskovanjem genoma.

Zdi se, da bo zato ena od pomembnih problematik družbe prihodnosti oblikovanje mrež ustvarjanja in posredovanja novega znanja, še posebej če bodo visokošolske organizacije vse bolj prevzemale modele srednješolskega izobraževanja. Organizacija in ustvarjanje podpornih mehanizmov za povezovanje posredovanja in ustvarjanja novega znanja je očitno eden pomembnejših izzivov družbe prihodnosti, zlasti ob vedanju, da se polja oblikovanja novega znanja vse bolj koncentrirajo (OECD 2009).

Pomen izobraževanja v sodobni družbi in položaj mladih

Posredovanje določenega znanja (Therborn 1995, 12) vpliva na določanje položaja posameznika v družbi in omogoča delovanje posameznika kot subjekta družbenega dogajanja. Prav zato je posredovanje in oblikovanje znanja neposredno povezano z družbeno močjo – saj so samo tisti ki vedo lahko subjekt družbenega dogajanja.

Prenos znanja je eden od vitalnih procesov ohranjanja in razvoja človeške družbe ter hkrati eden najbolj dinamičnih elementov sodobnih družb. V tem procesu ima institucionaliziran prenos znanja (prenos znanja v šoli) še posebno mesto. Institucije, prek katerih posameznik zadovoljuje svoje interese, vse bolj nadzorujejo vse večji del njegovega življenja. Prav zato je kljub večji individualizaciji, ki naj bi bila značilna za postmoderno, mogoče govoriti tudi o vse večji institucionalizaciji interpretativnih okvirov, ki vse bolj določajo posameznika.

Kompleksnost sodobnih družb implicira odsotnost enega družbeno usmerjevalnega središča, zato se zdi, da ima področje izobraževanja, ki vpliva na oblikovanje interpretativnih okvirov posameznika, izjemno

pomembno vlogo. Še več. Položaj posameznika in možnosti njegovega delovanja v družbi v veliki meri določa prav posedovanje znanja. Prav zato ni presenetljivo, da imajo institucije, ki posredujejo znanje in so pooblašcene, da izdajajo spričevala (vzgojno-izobraževalne ustanove) posebno mesto v sodobni družbi.

Izobraževalne ustanove še nikoli niso imele tako odločilne vloge za posameznika in za družbo, kot ravno v družbi znanja. Po drugi strani pa se še nikoli niso soočale s tako veliko nemotiviranostjo za osvajanje novega znanja. Zdi se, da formalno izobraževanje izgublja legitimnost. Morda tudi zato, ker je v preteklosti mnogo lažje načrtovalo svoje delo, saj je izhajalo iz znanega socialnega, etičnega, ekonomskega in političnega okvira. S kompleksnostjo družbe postaja položaj formalnega izobraževanja vse bolj zapleten. Vse bolj kompleksni postajajo tudi odnosi med udeleženci tega procesa.

Razmisleki o družbi prihodnosti pogosto spregledajo, da vsi že navedeni dejavniki temeljito spreminjajo položaj in vlogo posameznih družbenih skupin. Če pa se že posvečajo tem vprašanjem potem velja, da se, vsaj v evropskih strateških dokumentih, ukvarjajo predvsem s položajem starejših oziroma s problematiko starajoče se populacije. Pogosto je spregledana vloga in položaj mladih, kot da je samo po sebi razumljivo, da s potrpežljivostjo sprejemajo svet, v katerega so se rodili in so jim ga oblikovale prehodne generacije. Ob tem pozabljamo na opozorila, da mladi morda sprejemajo svet povsem drugače kot naše generacije in da ne sprejemajo opisa sveta, kot jim ga ponujamo.

Pa ne gre samo za percepcijo sveta, za povsem drugačna izhodišča pri razumevanju sveta. Gre tudi za zanemarjanje dejstev, ki govorijo o povsem spremenjenem in pogosto protislovnem položaju mladih že v današnjem času, kaj šele v družbi prihodnosti. Najbrž ni mogoče dovolj poudariti številnih izzivov, s katerim bodo soočeni mladi zaradi demografskih gibanj, ki smo jim priča v Evropi (migracije, starajoča se populacija).

Upoštevati zagotovo velja tudi opozorilo Ariesa (1973), da je opredelitev mladine, mladostništva, vezana na konkretno družbo, na kar pogosto pozabljamo. Skratka, da ni mogoče posplošeno razpravljati o vprašanih določene družbene skupine, saj je njen položaj v določenem času in prostoru lahko zelo različen. V opisu položaja se bomo zato omejili predvsem na opis položaja mladih v Evropi.

Za sodobno družbo je po ugotovitvah OECD (2001, 14) značilno vse bolj zgodnje vključevanje v ustanove (vrtce in šole). Opozarjajo, da ima

vse bolj zgodnje vključevanje v institucije svoje prednosti, hkrati pa lahko ta pojav opazujemo z vidika »izgube svobode, ki jo prinaša vključevanje v institucije«. Ob vse bolj zgodnjem vključevanju v institucije je za sodobno družbo značilno tudi, da se čas šolanja vse bolj podaljšuje, s tem pa tudi vstop v svet delovno aktivnega prebivalstva oziroma v svet odraslih. Vse bolj se zaradi družbeno ekonomskih razmer odmika tudi čas, ko si mladi lahko samostojno oblikujejo svoj način življenja, se odse- lijo od staršev, ustvarijo družino. Zaradi podaljševanja šolanja in hkrati (četudi se mladi zaposlijo) podaljševanja obdobja, ko ostajajo mladi še vedno v svojih primarnih družinah, govorimo o t. i. »podaljšani adole- scenci«. V študiji OECD ugotavljajo, da se je samo v desetletju od 1990 do 2000 za dve leti podaljšala doba, ko mladi vstopajo v svet dela in s tem na pot samostojnega oblikovanja življenja.

Po drugi strani mladostniki kot samostojni subjekti vse bolj zgodaj vstopajo na trg kot potrošniki. Vstop v svet potrošništva jim je omogo- čen prek staršev in zdi se, da na trgu praviloma nastopajo kot avtonomni subjekti. Lahko bi rekli, da gre za navidezno avtonomijo in samostoj- nost, ki ustvarja lažen vtis, da so mladi tudi zares subjekti družbenega delovanja. V resnici jim je samostojnost in avtonomnost dana ravno v tistem delu, ki jih ohranja pasivne in ujete v okvire, ki jih določajo drugi.

To seveda sproža številne napetosti. Po eni strani so mladostniki že zelo zgodaj soočeni z možnostjo svobodne izbire. Praviloma starši mla- dim omogočajo, da na trgu dobrin že zgodaj avtonomno izražajo svoje interese in tako na trg vstopajo kot relativno svobodni potrošniki. Po- dobna vloga jim je praviloma omogočena tudi v družinah, kjer jim je dana možnost soodločanja tudi o drugih družinskih vprašanjih. Vse to ustvarja navidezno samostojnost in avtonomnost. Navidezno zato, ker je v stopnja samostojnosti povsem odvisna od staršev. Gre za neko vr- sto podeljene samostojnosti in avtonomnosti, ki je lahko v trenutku, ko se starši odločijo drugače, tudi odvzeta. Pri tem je pomembno po- udariti, da je stopnja avtonomije in samostojnosti, ki jo starši lahko podelijo mladostnikom seveda odvisna od konkretnega družbenega prostora, povezana je s kulturo, ki ji družina pripada, pa tudi s druž- beno-ekonomskim položajem družine.

Ob vsem se pojavlja tudi vprašanje, v koliki meri podaljševanje šola- nja, vpetost v institucijo, prispeva k podaljševanju skorajda popolnega nadzora nad življenjem mladih, ki ga lahko izvaja institucija v imenu države. Zdi se, da postaja razkorak med podaljšanim nadzorom javnih institucij nad mladostniki (podaljševanje obveznega šolanja) in priva-

tno sfero, kjer so mladostniki vse bolj zgodaj samostojni in avtonomni (potrošniki v mejah dopuščene), vse večji. Morda gre prav temu dejstvu pripisati oblike vedenja, ki jih sodobna mladina izraža v vse večji apatičnosti ali pa celo samo destruktivnosti (nasilje nad lastnim telesom, droge ...).

Izzivi izobraževanja v družbi prihodnosti

Področji izobraževanja in raziskovanja bosta v družbi prihodnosti odločilno vplivali na razvoj posameznika in družbe, zato morata biti center načrtovanja politik tudi na drugih področjih življenja. Ne moreta biti samo eden od sektorjev. To pa zahteva tudi, da se področji odpreta. Če predstavljata edukacija in raziskovanje središče razvoja družbe, pomembnih vprašanj ni mogoče reševati le znotraj okvirov teh področij.

Prihodnost bo verjetno prinesla še večjo raznolikost in fleksibilnost in s tem tudi večjo kompleksnost izobraževanja. Eden od pomembnih izzivov družbe prihodnosti zato bo, kako zagotoviti dostopnost in udeležbo v različnih oblikah izobraževanja (eno od takih vprašanj se že kaže na področju vseživljenjskega učenja, kjer podatki kažejo, da se nadalje izobražujejo predvsem tisti, ki že imajo razmeroma visoko izobrazbo).

Pomembno je krepiti povezanost področij izobraževanja, raziskovanja in inovacij. Toda brez vključevanja mehanizmov, ki bodo zagotavljali možnost vključevanja v ta trikotnik (socialnih mehanizmov, zagotavljanja dostopnosti do vseh oblik izobraževanja), se lahko zgodi izključevanje velikega dela potencialov. Očitno je samo s povezovanjem in skupnim učinkovanjem različnih družbenih področij mogoče doseči učinkovitost in pravičnost. Postavljanje izobraževanja in raziskovanja v središče razvoja zaostrojuje nujnost povezovanja in skupnega učinkovanja različnih sektorjev. Prav zato ni mogoče govoriti o trikotniku, ker preveč poudarja zaprtost znotraj treh posameznih področij. Morda bi bilo bolje govoriti o koncentričnem krogu, ki se lahko širi, ali o mreži. Zdi se, da dinamika družbe prihodnosti ne bo več dopuščala grajenja univerzumov specialistov, temveč bo morala najti ravnotežje med odprtostjo in jasno ciljno usmerjenostjo.

Cilji kakovosti, dostopnosti, odprtosti, dobivajo v družbi prihodnosti povsem nove oblike, nove vsebine. Oblike neenakosti bodo mnogo bolj prikrite, zato bo treba oblikovati bolj subtilne mehanizme za njihovo odkrivanje in doseganje teh ciljev.

Kazalniki razvoja izobraževanja bodo morali biti ravno zaradi kompleksnosti družbe prihodnosti določeni bolj kvalitativno. Ali je mogoče

pričakovati, da bo v družbi, temelječi na ustvarjalnosti in inovativnosti eden od kazalnikov merjenja kakovosti izobraževanja tudi spodbujanje ustvarjalnosti in inovativnosti? Šola v družbi prihodnosti ne more uspešno uresničevati svojih funkcij (tudi na področju odpravljanja družbene neenakosti, multikulturalizma), če ostaja samo prostor za posredovanje znanja in ne tudi prostor za ustvarjanje novega. Ustvarjalnost in inovacije sta perspektivi prihodnje družbe. Sistem izobraževanja mora uveljaviti pedagoške principe in organizacijske oblike dela, s katerimi bosta spodbujanje ustvarjalnosti in razvoj kompetenc umeščena v središče izobraževalnega dela. Samo tako lahko šola doseže motiviranost in zavzetost učencev za osvajanje novega znanja.

Tudi z vidika pravičnosti bo še naprej pomembno, da ima formalno izobraževanje značaj središčne osi. Vendar pa je več kot očitno, da ohranjanje klasičnih, tradicionalnih načinov dela prispeva le k utrjevanju družbene neenakosti. Nujno je krepiti razvoj didaktike, ki bo ustrezala izzivom prihodnosti (prenos iz znanstvenega jezika v šolski jezik), demokratizirati šolsko prakso (npr. z razvijanjem etike udeležенosti, krepitvijo moči udeležencev pedagoškega procesa) ter razviti ukrepe in mehanizme, ki bodo zagotavljali priložnosti različnim družbenim skupinam.

Literatura

- Aries, P. 1973. *Centuries of childhood*. London: Penguin.
- Bourdieu, P. 2004. The forms of capital. V *The Routledge Falmer reader in sociology of education*, ur. S. Ball, 15–30. London: Routledge Falmer.
- Carvalho, M. G. 2007. The contribution of education and training to social inclusion and social integration. Predavanje na Symposium on the Future Perspectives of European Education and Training for Growth, Jobs and Social Cohesion, Bruselj.
- Chabbott, C., in F. O. Ramirez. 2000. Development and education. V *Handbook of the sociology of education*, ur. M. T. Hallinan. New York: Kluwer.
- Chomsky, N. 2005. *Profit pred ljudmi: neoliberalizem in globalna ureditev*. Ljubljana: Sanje.
- Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott, and M. Trow. 1994. *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Halpin, D. 2006. Understanding curriculum as Utopian text. V *Schooling, society and curriculum*, ur. A. Moore, 147–157. London: Routledge.
- Kress, G. 2006. Learning and curriculum: agency, ethics and aesthetics in

- an era of instability. V *Schooling, society and curriculum*, ur. A. Moore, 158–179. London: Routledge.
- Pallas, A. M. 2000. The effects of schooling on individual lives. V *Handbook of the sociology of education*, ed. M. T. Hallinan: 499–525. New York: Kluwer.
- OECD. 2001. *What schools for the future?* Pariz: OECD.
- OECD. 2008. *Trends shaping education*. Pariz: OECD.
- OECD. 2009. *Higher education to 2030. Zvezek 2, Globalisation*. Pariz: OECD.
- Rifkin, J. 2004. *Konec dela*. Ljubljana: Krtina.
- Therborn, G. 1995. *European modernity and beyond: the trajectory of European societies, 1945–2000*. London: Sage.
- Young, M. F. D., in J. Muller. 2007. Truth and truthfulness in the sociology of educational knowledge. *Theory and Research in Education* 5 (2): 143–153.